

**VER PARA EDUCAR, VER PARA APRENDER:
SOBRE LA VOCACIÓN PEDAGÓGICA DE LA MIRADA**

Pablo Moreno
Julián Olmedo
Juan Andrés Veiga
Alicia Filpe

Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata

Resumen

A partir de un breve análisis temático y realizativo de la película *Stella* (Verheyde, 2008), se propone la indagación sobre los vínculos que tienen lugar entre docentes y estudiantes en el ámbito escolar. Así, se tendrán en cuenta la constitución del sujeto como objetivo valioso y, por oposición, la fuerza de la negación del sujeto que es ejercida desde la no-mirada. De acuerdo con nuestra propuesta, esto tiende a presentarse bajo la forma de etiquetas o preconceptos nacidos del sentido común, así como desde la desvalorización de la propia cultura, que se ejerce en aras de la homogeneización. La visión de una mirada que no quiere ver, presentada aquí como antítesis de la tarea docente, es entonces el punto de partida que funda el presente trabajo.

Palabras clave: arte y educación – análisis cinematográfico – alfabetización audiovisual – pedagogías del amor – vocación pedagógica

(...) Y si ese colegio me da una oportunidad,
creo que voy a aprovecharla.
STELLA¹

¹ *Stella* (2008). Francia. Dirección: Sylvie Verheyde. Estrenada en Argentina el 3 de junio de 2010, bajo el título “Caminos de tiza”.

¿En qué momento deja un maestro de ver a sus alumnos como sujetos (con sus intereses y necesidades, con una historia a cuestas, con vulnerabilidades a contemplar y también con potencialidades a desarrollar, en fin, como un sujeto de derecho, portador de una voz propia, de una cultura y de multiplicidad de sentimientos...), para concebirlos simplemente como objetos vacíos, o incluso como productos, a los que rellenar mecánicamente de contenidos? Y esto, claro, en el mejor de los casos: cuando se trata de los así llamados *buenos alumnos*, que no están perdidos y que por ende todavía pueden aprender algo; en caso contrario, la enseñanza pareciera tornarse obsoleta... Sucede que esta división entre *buenos* y *malos* alumnos, por demás inexistente y absurda desde nuestro punto de vista, suele desprenderse de determinados modos de evaluación, particularmente la calificación: en este sentido, el hecho de que Stella obtenga una gran mayoría de “D” como puntuación, la estigmatiza a priori como una mala alumna, estigma que va a cargar durante gran parte de su recorrido escolar. Como señalan Bertoni, Poggi y Teobaldo, con esto “no sólo se atribuye un valor a lo que los alumnos producen, sino a los alumnos mismos, con lo que se cae en el conocido riesgo de anticipar el destino escolar del sujeto y con ello su futuro valor social” (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1994:5).

El interrogante que abre nuestro trabajo empezó a cobrar forma durante el visionado de Stella, al notar cómo tanto el entorno familiar como (y especialmente) el escolar en el que circula la protagonista pareciera haberse olvidado de *verla*, de percibir a Stella en su complejidad y soledad latentes, para simplemente etiquetarla como un caso irremediable.

Podemos ver esto de manera contundente en el colegio, en donde gran parte del colectivo de maestros, valiéndose de su posición privilegiada frente a los alumnos, y bajo la forma de modos y expresiones peyorativos, determinan el lugar que debe ocupar Stella, negándole toda posibilidad de inserción, al ignorarla (dice Stella: “generalmente me dejan en paz, no soy insolente ni conversadora” [17:52]) o bien catalogándola como “una alumna deplorable” [47:53]. A su vez, las fichas que deben completar todos los alumnos al iniciar las clases, y que requieren información sobre la profesión de sus padres y las instituciones educativas a las que han asistido previamente, completan el marco por medio del cual Stella va a ser definida. En este sentido, no es ocioso recordar las palabras de la directora del colegio, con motivo de la reunión del cuerpo docente para determinar qué alumnos son aptos para pasar de curso y cuáles no: “viene de un ambiente muy diferente y no estaba predestinada a ser bien recibida en este colegio” [90:00]. Es a través de estas formas escolares de

clasificación² (Bourdieu, 1998) como Stella va reconociendo su propia identidad, no ya desde su subjetividad, sino por medio de la *objetivación* que los otros ejercen sobre ella.

Lejos de constituirse en un espacio de apropiación y crecimiento, orientado al desarrollo personal y colectivo, un lugar que habilite la construcción de identidades desde la diversidad cultural y la formación tanto intelectual como emotiva, la escuela a la que asiste Stella parece buscar la reproducción mecanizada y una homogeneización social que desestima tanto las necesidades como las riquezas de los individuos que la transitan. Así, los alumnos son apellidos a secas; predominan el dictado y la memorización de fórmulas y estructuras (consideremos las clases de literatura, inglés y matemáticas); respecto a la búsqueda de una homogeneización despersonalizada, es muy llamativo el caso de Stella, quien no representa el estereotipo previsto por la escuela, tal como fuera mencionado por su directora (mención inmediata anterior en este trabajo). En lugar de aprovechar estas diferencias culturales, y los diferentes saberes que efectivamente podría aportar Stella a la clase, los profesores se limitan a fabricar a sus alumnos a la medida que ellos consideran mejor³. Stella, no obstante, es consciente de los saberes que trae, de aquello que pudo absorber y digerir como conocimiento desde su entorno familiar: “Hay algo de lo que me doy cuenta. Quizás no tengo el conocimiento necesario. Pero sé todo sobre el fútbol: los mejores jugadores y equipos. Sé preparar cócteles y jugar a las máquinas. Conozco las reglas del billar y sé jugar a las cartas. Sé las letras de varias canciones. Sé quién es sincero y quién miente. Sé cómo se hacen los niños, sé de sexo...” [25:53-26:18]. A estos saberes, sobre los que la institución no busca siquiera profundizar en aras de que devengan experiencias educativas (en términos de Dewey⁴), le es atribuida una carga peyorativa tal que afectan negativamente la percepción de Stella sobre los mismos, impidiendo así que Stella les otorgue un valor potencial. Concluye Stella diciendo: “Soy pésima” [26:20].

Podemos ahondar un poco más sobre esto si pensamos en lo que Sirvent llama “aprendizajes sociales”, en tanto componentes integrantes de la experiencia educativa, que atraviesan al sujeto “por formar parte de un determinado contexto sociocultural en el que se suceden las experiencias de la vida cotidiana” (Sirvent, 2006:7) y que, tal

² Bourdieu, P. (1998). “Las categorías del juicio profesoral”. Propuesta educativa, 19, pp. 4-18.

³ O, expuesto desde otra perspectiva, el riesgo implícito en el mito del Pígalión y cómo puede llegar a condicionar, tanto el desarrollo como el desempeño de los alumnos, ese interés por fabricar un modelo ideal, a vistas del maestro; el riesgo, entonces, de la *autorrealización de profecías* en la conformación de buenos y malos alumnos de que habla Meirieu (1998).

⁴ Dewey, J. (2004) [1938]. *Experiencia y educación*. Edición de Javier Sáez Obregón. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.

como sostenemos, constituyen un elemento rico en materia educativa, siempre que dicho bagaje cultural sea orientado a la intención de educar, no ya como un ‘input’ de conocimientos automatizante, sino bien por el contrario entendiendo la educación como un proceso dinámico, en el que educador y educando alternan sus posiciones, se retroalimentan mutuamente, y en donde el interés del maestro pueda estar en asistir al alumno para que éste explore y profundice en sus propias cualidades y conocimientos: en ese proceso de extraer del otro algo para invitarlo así a que desarrolle sus potencialidades.

Quisiéramos detenernos una vez más en esta relación entre la descalificación de que es objeto constante Stella (como mera extensión de un contexto sociocultural desfavorable, esto es, proveniente de una familia que raya en los márgenes del desprestigio social y la pobreza cultural) y el modo como percibe su realidad debido a ello, a través de algunas ejemplificaciones concretas que se anclan fuertemente en el tejido audiovisual, y mediante las cuales buscamos demostrar cómo estos prejuicios impiden a Stella ser consciente del valor de sus saberes.

Quisiéramos agregar sólo un comentario adicional respecto a esto: mientras se presenta a la familia por medio de la voz en off de Stella, se menciona casi al pasar que su padre es del norte, y por tanto es un *Ch’timi*, forma dialectal derivada del picardo, lengua romance que es motivo de investigaciones y que actualmente puede estudiarse como variedad sociolingüística en las universidades francesas como patrimonio cultural. Se trata de un dialecto variado que enriqueció por tanto el habla francesa y contribuyó a su vez a la estandarización de la lengua. Para hacer un paralelo con nuestros lares, descalificar los saberes que pueden desprenderse de esto sería como desestimar las inmensas riquezas que podría aportar al aula un alumno con raíces en nuestros pueblos originarios.

En concordancia con esto, el hecho de que Stella no sea una “niña protegida” [03:35] le da la posibilidad de acceder a medios masivos de comunicación, como la televisión. El supuesto que subyace en esto, y que podemos inferir del comentario de Stella (los otros nenes se tienen que ir a dormir temprano, y no pueden ver televisión), es que la televisión es un mero entretenimiento y que contrasta fuertemente con los requisitos de la rutina escolar y la adquisición de la *alta cultura*. Sin embargo, el largometraje se encarga de insinuar cómo el contacto con el cine, a través de la televisión, contribuyeron al desarrollo de la creatividad y la sensibilidad en Stella. En numerosas situaciones, planteadas audiovisualmente como *inserts* que escapan brevemente de la construcción diegética real en el mundo de Stella, nuestra protagonista se imagina a

ella misma y a otros personajes (la nena rubísima estilo 'Ingalls' al lado de la cual se sienta eventualmente Stella; Alain Bernard; el preadolescente del que Stella se enamora hacia el tercio final de la trama argumental) como personajes salidos de una película, precisamente: la iluminación se torna entonces difusa, los contornos se suavizan y la pureza de los blancos en imagen alcanzan un registro zonal que genera un halo ligeramente brillante, casi evanescente, como si se tratara de un sueño, que borra toda imperfección y realza el valor estético de la imagen. No es ocioso mencionar, entonces, que uno de las primeras escenas en que esta transformación tiene lugar, es sugerida por el mero contacto de Stella mientras mira una película, en donde se justifica el elemento evanescente por medio de la luz irradiada desde la pantalla y que da directamente sobre el rostro de Stella. La estrategia resulta más que eficaz, a su vez, para suavizar la crudeza de lo que acaba de sucederle a la protagonista en el entorno de lo real: ese mismo día fue golpeada duramente por un alumno a la salida de la escuela. Es notable cómo el rastro del golpe queda equiparado con el labial de Stella (los únicos tonos que sobresalen en su rostro iluminado), al tiempo que ambos efectos de maquillaje son atenuados por la suavización de la imagen con el efecto ya descrito. [09:05 – 09:25].

En segundo lugar, el impacto que se produce en la sensibilidad de Stella al adentrarse en el mundo de la literatura (por la influencia inocente y bienintencionada de Gladys Fernández, su única amiga en la escuela) va a producir en Stella una nueva concepción sobre el valor emotivo que despierta el arte⁵, aunque le resultará más difícil poder atribuirle también un valor epistémico, precisamente por la acción descalificadora y humillante de sus profesores respecto a sus intereses (“hice varios amigos, muchos. Y puedo contar con ellos. Balzac, Duras y otros. Pero eso no me ayuda nada en la escuela”) [48:05]. En relación a esto, nos interesa resaltar dos secuencias, por el valor que se desprende de ellas a nivel de análisis audiovisual. Una, el momento en que Stella va a una librería para comprar una novela de la escritora y guionista Marguerite Duras [29:55 – 31:33]. La otra, el momento en que Stella lee un fragmento de dicha novela, que la conmueve hasta las lágrimas [45:49 – 47:10]. En la primera secuencia mencionada, resulta significativo cómo la acción de elegir un libro y comprarlo es construido desde la puesta en planos, el *raccord* de miradas entre Stella y la vendedora, y el diseño sonoro anclado en un silencio opresivo (y por supuesto, desde las indicaciones actorales), de manera similar a como podría haberse construido la secuencia de un robo, lo cual no deja de dar cuenta una vez más de las dificultades que se le presentan a Stella para apropiarse de prácticas culturales que le

⁵ Dice Eisner que el arte “desempeña un importante papel en el desarrollo de la vida de la sensibilidad (...) Revela lo inefable y amplía nuestra consciencia.” (Eisner, 1972:11).

son ajenas, y de cómo sus inquietudes intelectuales se ven censuradas por los prejuicios⁶ que recaen sobre Stella. Por otra parte, resulta liberador el momento en que finalmente Stella sale a la calle con el libro en la mano, y desanda el camino hacia su casa. En contraste con la escena de la librería, esto nos es presentado mediante un seguimiento por travelling lateral ágil; vemos a Stella caminar rápidamente con el rostro iluminado por el sol (lo cual, naturalmente, hace que las sombras se recorten a sus espaldas, lo cual desde el punto de vista simbólico podría interpretarse como una instancia de sanación de Stella, quien ahora mira directo hacia el frente, sin encorvarse ni realizar incómodas miradas al fuera de campo como en la escuela, y dejando atrás las sombras). Toda esta escena es acompañada, además, por la inserción de música extradiegética, lo cual no es un recurso utilizado en exceso en el largometraje, sino que por el contrario queda reservado para momentos de pausa o liberación muy específicos.

Por otro lado, la segunda secuencia a la que hacemos referencia, ofrece un trabajo audiovisual igualmente interesante: se trata del *diálogo* que Stella tiene junto al libro que está leyendo. La idea del diálogo surge por la observación de la alternancia entre la voz in y off de Stella, a medida que lee el libro; también, desde la composición del plano podemos ver cómo inicialmente Stella lee de frente a la cámara pero con la mirada puesta en el libro, ligeramente inclinada hacia éste; de alguna manera, esta puesta pareciera emular un paralelismo entre el cabello dividido en bandós de Stella, y el libro abierto frente a ella, como si se tratara de un plano conjunto, en donde los personajes quedan emplazados simétricamente, siendo ambos contenidos dentro del mismo encuadre. La lectura conmueve fuertemente a Stella (dirá más adelante: “ella habla conmigo. Habla para mí. Habla en mi lugar. Ya no puedo dejar de leer”, [47:14]), emotividad que es acentuada por el pasaje de primeros planos a primerísimos primeros planos de Stella, resaltando su gestualidad y expresiones, con la sensibilidad a flor de piel. Sin embargo, el momento en que las lágrimas comienzan a caer es interrumpido por una brevísima elipsis, que podría parecer innecesaria si no fuera por el hecho de que tal vez nos interpele como espectadores, caracterizando la fortaleza de Stella ante los embates de la vida: vemos su emoción latente (causa), y vemos las lágrimas sobre el rostro (efecto); pero no accedemos al momento preciso en que las lágrimas empiezan a brotar de sus ojos porque Stella no puede permitirse dejarse quebrantar: tiene que seguir adelante con su vida, sus miedos y su soledad a cuestas. (Casi al final de la película, confiesa Stella, mostrándose en toda su vulnerabilidad: “la verdad es que tengo miedo de todo” [93:05].)

⁶ Ficha de Cátedra: “Supuestos Básicos Subyacentes”. Selección de Sanjurjo, Liliana y Vera, Teresita (1994). Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. Rosario, Homo Sapiens.

Pero, ¿de qué manera la institución escolar a la que ingresa Stella, y que por su prestigio en el ámbito escolar supone una gran chance para su futuro, se encarga en cambio de negar a Stella, de objetivarla? Tal vez, si entendemos a la institución no sólo en su aspecto estructural, sino comprendiendo que también “está conformada por los actores sociales que desarrollan prácticas en ella, que se desarrollan de diversas maneras en la institución (...)” (Sanjurjo, 1994:155), podamos abrir el camino a la reflexión sobre la cantidad de factores que, en su conjunto, amenazan con despersonalizar a Stella, con quitarle su voz. Se trata pues de una institución en donde prima la aplicación de normas generales, extraídas de la teoría y sin miras a un despliegue desde la praxis, sin contemplación por ende de las circunstancias particulares de los alumnos y de los contextos (Brusilovsky: 1992). Pensamos, por ejemplo, en el modo como la directora “resuelve” el conflicto entre Stella y su compañera en la clase de gimnasia, a la que Stella agrede físicamente tras ser objeto (nuevamente) de burlas y humillaciones. La directora, desde una posición institucional que, siguiendo a Sanjurjo, podemos identificar como *burocrática o de expediente*, en la medida en que la resolución se da por vía jerárquico-administrativa, actúa acorde a lo que el reglamento manda, pero sin preguntarse por el porqué del comportamiento de Stella, y sin dejar lugar para los sentimientos que la llevaron a una acción tan drástica. (Sanjurjo, 1994:159).

Del mismo modo, si consideramos las formas de evaluación que circulan en la institución, podemos observar una corriente predominante, encarnada en el profesor de literatura, que es autoritario, sin respeto por sus alumnos, y que se dirige a ellos de manera sarcástica. La escena en que hace pasar al frente a Stella [47:21 – 48:50], ubicada inmediatamente después de la secuencia de la lectura analizada previamente, vemos cómo mediante el uso de la ironía y en forma maliciosa busca poner en evidencia los errores de Stella y ridiculizarla, denigrarla frente a sus compañeros. La información ofrecida desde el guión reenvía, sin embargo, cierto guiño hacia el espectador, al dejar implícita la pregunta de quién es realmente el ‘culpable’, quien debiera aprender o quien debiera enseñar (dice el profesor: “Llevo repitiendo esta lección siete meses” [47:46], y no obstante ello, no modifica la forma en que la lección es dada). Esta forma de evaluar contrasta con la de la profesora de historia, que siguiendo a Bertoni, Poggi y Teobaldo (1994), se acercaría más a la denominada *evaluación apreciativa*: la profesora primeramente capta la atención y el interés de Stella [40:36 – 41:10], y hace hincapié y la felicita al entregarle un examen, priorizando la producción propia de la alumna, la interpretación, su esfuerzo y asimismo expondrá la apropiación que gradualmente hace de lo estudiado [81:00 – 81:32]. Estas

características son las que finalmente serán tenidas en cuenta como criterio de evaluación final, es decir, evaluándola con respecto a sí misma esto es, analizando “en qué medida las competencias del estudiante, su sensibilidad y conocimiento han crecido con respecto a un momento anterior” (Eisner, 1972:7), lo que contribuirá a que pase de curso [89:40 – 90:52].

Quisiéramos al menos mencionar al personaje de Gladys antes de concluir nuestro trabajo. La aparición de esta nena, hija de intelectuales argentinos exiliados, va a resultar de crucial importancia para el desarrollo de Stella. Desde el punto de vista de la estructura argumental, Gladys se constituye en un sujeto actancial que bajo la posición del ayudante logra efectivamente acompañar a Stella en su crecimiento personal⁷. Del mismo modo, este personaje ofrece un valor agregado dentro del proceso de apropiación de la educación artística en Stella, al situarse como su par⁸, que la guía, a través del intercambio mutuo y del crecimiento de su amistad a pesar de las diferencias socioculturales, familiares y escolares (Stella llega a expresar que “tengo miedo de quedar mal” [26:38] al visitar por primera vez a Gladys; y asimismo reconoce en Gladys a una verdadera amiga, cuando tiene lugar la visita a la casa-bar de Stella, y en donde Gladys no se queja ni se burla frente a la dinámica familiar, caótica e inestable). Gradualmente, todas estas diferencias quedan a un lado para dar lugar a un vínculo en el que priorizan el compartir sentimientos, ayudarse, y ser confidentes. En última instancia, creemos que la educación se ancla fuertemente en la construcción de vínculos, en el diálogo y en la confianza; y es en este sentido que la relación entre Stella y Gladys, dentro y fuera de la escuela, nos parece digno de ser incorporado en este breve trabajo.

Si hacia el comienzo del trabajo nos preguntábamos, en una mezcla de pensamientos (y también de sentimientos, que iban del asombro al enojo y la tristeza...), cómo alcanzaba un maestro a dejar de *ver* a sus alumnos, llegando al final entendemos que el interrogante es aún más complejo de lo que podíamos suponer. La negación de la mirada al otro, a través de mecanismos tan simples (en tanto naturalizados desde el sentido común) pero tan contundentes como lo son la atribución de etiquetas que aíslan al individuo, la desvalorización de su bagaje sociocultural, la no permeabilidad de espacios que posibiliten el diálogo y la comprensión mutuas, y en definitiva, la objetivación del otro al punto que deliberadamente deja de ser visto como un sujeto, todo ello supone una separación, una barrera y un condicionante que, creemos, atenta

⁷ Lévi-Strauss, Barthes, Moles et al. (1982) *El análisis estructural de los relatos*. CEAL, Buenos Aires.

⁸ Esto es, como modelo de aprendizaje en conjunto, lo que para Vigotsky comprende la zona de desarrollo próximo, comprendida tanto por adultos como por pares. Ver, por ejemplo: Pérez Lus, Graciana, Dameno, Leopoldo (2015).

directamente contra lo que significa involucrarse en la tarea docente. Si hay algo en ese proceso dialéctico de construcción de saberes y de encuentro de sentimientos que implica el trabajo docente (y de manera crucial, creemos, en la enseñanza de la disciplina artística) sobre lo que deberíamos poner especial énfasis, es en esta búsqueda constante de compartir miradas, y con ello propiciar el enriquecimiento mutuo que habilita ese ver hacia los otros, hasta que devenga en un nosotros, integrado tanto desde la diversidad de cada individuo como desde la identidad colectiva que nos aúna.

Cuando Stella decide tomar lo que la escuela le ofrece como oportunidad, aún incluso a claras vistas de que no se trata de la institución ideal ni mucho menos, es su propia identidad la que se ve comprometida; podríamos decir que ha empezado para ella el desafío de “desarrollar una inteligencia histórica capaz de discernir en qué herencias culturales se está inscrito” (Meirieu, 1998:24-25), y que en ese proceso la escuela es, en efecto, un lugar privilegiado. Y esta decisión, que en definitiva es personal, no podría haber sido tomado sin aquellos sujetos que, al *verla* realmente (Gladys, eventualmente sus padres, y especialmente algunos de sus profesores, valorando su crecimiento), pudieron brindarle un espacio propio para la formación de su identidad; que, en conclusión, renovaron la confianza en ella misma, al dedicarle una mirada sincera y despojada de prejuicios y estereotipos cristalizados. Creemos por todo ello que

(...) Vivificar los espacios áulicos significa también pensar alternativas educativas que reconozcan las experiencias y trayectorias de los estudiantes para facilitar otras vinculaciones con el conocimiento; habilitar espacios donde el protagonismo de los estudiantes pueda tener lugar; (...) la construcción de un pensamiento flexible y abierto, atento a lo que sucede en el entorno y lejos de las rigideces del academicismo. (Filpe, 2014:17).

Es desde esa mirada cálida y reflexiva cómo la experiencia escolar puede adquirir su dimensión plena, y tornarse así una oportunidad invaluable.

Bibliografía

Bertoni, Alicia, Poggi, Margarita y Teobaldo, Marta (1994) Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja. Cap. 1 “Los significados de la evaluación

educativa. Alternativas teóricas” y cap. 6 “Quince premisas en relación con la evaluación educativa”. Buenos Aires, Kapelusz.

Bourdieu, Pierre (1998). “Las categorías del juicio profesoral”. Propuesta educativa, 19, pp. 4-18.

Brusilovsky, Silvia (1992) ¿Criticar la educación o formar educadores críticos? Capítulo II, Apartado 2: “Algunas precisiones conceptuales”. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

Dewey, John (2004) [1938]. Experiencia y educación. Edición de Javier Sáez Obregón. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.

Eisner, Elliot (1972) Educar la visión artística, Capítulo 8. Buenos Aires, Paidós.

Ficha de Cátedra: “Supuestos Básicos Subyacentes”. Selección de Sanjurjo, Liliana y Vera, Teresita (1994) Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. Rosario, Homo Sapiens.

Filpe, Alicia (2014) “Universidades: ¿cuál es el verdadero desafío? Del homo academicus teórico a la construcción de conocimiento situado...” en VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata, UNLP.

Lévi-Strauss, Barthes, Moles et al. (1982) El análisis estructural de los relatos. CEAL, Buenos Aires.

Meirieu, Philippe (1998) Frankenstein educador. Cap. “Frankenstein o el mito de la educación como fabricación”, pág. 21 a 49. Barcelona, Laertes.

Pérez Lus, Graciana, Dameno, Leopoldo (2015). Ficha de Cátedra: Las teorías de la psicología de la educación y su relación con las corrientes pedagógicas. Las huellas del conductismo y el constructivismo. Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

Sanjurjo, Liliana (1994) Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. Cap. 6 “La institución educativa como marco sobredeterminante de las prácticas pedagógicas”. Rosario, Homo Sapiens.



Sirvent, Teresita y otros (2006) “Revisión del concepto de educación no formal”. Cuadernos de cátedra de ENF. Buenos Aires, OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Filmografía

Stella (2008). Francia. Dirección: Sylvie Verheyde.